



Arbeitsbücher für den Geographieunterricht in der Sekundarstufe II

Aufgabe – Wirklichkeit – Anregungen

Hartmut Volkmann

Zitieren dieses Artikels:

Volkmann, H. (1981). Arbeitsbücher für den Geographieunterricht in der Sekundarstufe II. Aufgabe - Wirklichkeit - Anregungen. *Geographie und ihre Didaktik*, 9(3), S. 114-123. doi 10.60511/zgd.v9i3.439

Quote this article:

Volkmann, H. (1981). Arbeitsbücher für den Geographieunterricht in der Sekundarstufe II. Aufgabe - Wirklichkeit - Anregungen. *Geographie und ihre Didaktik*, 9(3), pp. 114-123. doi 10.60511/zgd.v9i3.439

Arbeitsbücher für den Geographieunterricht in der Sekundarstufe 2

AUFGABE - WIRKLICHKEIT - ANREGUNGEN

VON HARTMUT VOLKMANN (BOCHUM)

Planung und Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln sind ohne eine umfassende Zielbeschreibung nicht möglich. Gleiches gilt für die Analyse. Es soll daher zunächst die Zielsetzung der Geographie in der Sekundarstufe II umrissen werden. Daran schließt an eine Darlegung der Stellung von Lehr- und Lernmitteln im System 'Unterricht', um dann die vorliegenden Unterrichtsmaterialien dreier Reihen einzeln und im Vergleich zueinander zu besprechen.

I. DIE AUFGABE DER GEOGRAPHIE IN DER NEUGESTALTETEN GYMNASIALEN OBERSTUFE

Die curriculare Neuorientierung der Schulgeographie während der 70er Jahre betraf vor allem die Sekundarstufe I, weniger 'umwerfend' und kontrovers vollzog sich der Wandel in der Sekundarstufe II. Der Umfang didaktischer Veröffentlichungen zu den jeweiligen Stufen belegt dies deutlich. Beispielhaft sei auf die "Arbeitsmaterialien zu einem neuen Curriculum" (Beiheft 1 GR, 1971) verwiesen, in denen die Oberstufe des Gymnasiums kaum berücksichtigt wird.

Diese unterschiedliche Gewichtung ist ohne Frage gerechtfertigt, da die Schulgeographie in der Sekundarstufe I a l l e Schüler betrifft und somit das Schulfach seinen staatsbürgerlichen Bildungsauftrag in diesem zeitlichen Rahmen erfüllen und abschließen muß. In der gymnasialen Oberstufe spricht sie nur einen kleinen Teil aller Schüler an, da die Mehrzahl die Schule vorher verläßt und das Kurssystem eine weitere Reduzierung des Adressatenkreises bedingt. In anderen weiterführenden Schulen (Berufsschule, Fachoberschulen, etc.) fehlt die Geographie vollständig oder wird stark vernachlässigt. Es ist daher sinnvoll, daß das Curriculum bis einschließlich Klasse 10 ein in sich geschlossenes Ganzes darstellt, wobei freilich die Primarstufe einbezogen sein muß. HAUBRICH (1972, S.28) hat dies bereits vor Jahren gefordert; vergeblich, wie unterschiedliche Lehrpläne allein innerhalb der Sekundarstufe I Nordrhein-Westfalens zeigen.

Schulorganisatorische Veränderungen führten somit auch beim Gymnasium zur Abkehr von einem auf neun Jahre konzipierten Gerüst von Unterrichtsinhalten,

das bereits in den Methodiken der 20er Jahre (z. B. bei J. WAGNER 1928) vorlag und die bis Anfang der 70er Jahre gültigen Lehrpläne für Gymnasien strukturierte. Konsequenterweise bezieht sich der "Basislehrplan Geographie" (GR Heft 12/1980) nur auf die Klassen 5 - 10.

Die Zäsur nach Klasse 10 hat ihre Berechtigung in der unterschiedlichen Zielsetzung des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe II. Die KMK-Vereinbarung vom 7. 7. 1972 nennt drei übergeordnete Zielsetzungen:

- "allen Schülern grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen systematisierend und problematisierend zu vermitteln,
- sie auf staatsbürgerliches Handeln vorzubereiten und
- zu allgemeiner Kommunikation zu befähigen ..." (I.2.3)

Vorbereitung zu staatsbürgerlichem Handeln setzt die Möglichkeit zum Handeln im Unterricht voraus. Der Schüler muß den Freiraum erhalten, in und mit seiner Lerngruppe (die den Lehrer als Berater mit mehr oder weniger großem Informationsvorsprung einschließt) Lernprozesse zu planen und zu gestalten. Notwendigerweise muß er dabei seine Ansichten verdeutlichen (mit Worten, Bildern, Graphiken, Karten), um andere zu überzeugen; aber auch den Argumenten anderer gegenüber aufgeschlossen sein und sie bei seiner Meinungsbildung berücksichtigen. Beide Seiten, das Überzeugen-Wollen wie auch das intellektuelle, nicht allein physische Zuhören-Können, prägen die Medaille der Kommunikation.

Auch das dritte übergeordnete Lernziel, das Einüben in wissenschaftliches Arbeiten zum Erreichen der allgemeinen Studierfähigkeit, setzt eine größere Selbständigkeit des Schülers voraus. Es geht nicht allein darum, grundlegende Inhalte der jeweiligen Bezugswissenschaft(en) aufzunehmen, sondern vor allem auch um die Kenntnis und Anwendung ihrer Methoden. Erst dadurch wird eine kritische Distanz zum Gegenstand möglich, die einer undifferenzierten Wissenschaftshörigkeit (man betrachte nur die Ausbeutung von 'Wissenschaft' in der Werbung) vorbeugt. So bleibt die Interpretation von Statistiken, Umfragen und Meßergebnissen unbefriedigend, wenn nicht wenigstens exemplarisch ihr Zustandekommen und die eingeschlossenen Ungenauigkeiten bewußt gemacht werden. Die Erfahrung gewinnt man aber am besten durch eigene Anwendung. Absolut notwendig ist, die Schüler in 'einfache' Techniken einzuweisen wie Benutzung einer Bibliothek, Bibliographieren, die Arbeit mit Büchern (vgl. hierzu G. TIETZE 1977, S.273). Hierzu können Arbeitshefte Hilfen anbieten, im wesentlichen bleibt dies jedoch Aufgabe des Lehrers.

Diese Zielsetzung hebt sich kaum von der früherer Lehrpläne ab. So verlangten bereits die "Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen" (Gymnasium) vom März 1957 für Klasse 11 die Behandlung "ausgewählter Kapitel aus den verschiedenen Bereichen der Geographie und ihrer Hilfswissenschaften in größeren Arbeitsvorhaben - gegebenenfalls mit verteilten Aufträgen." (S.508) Für Klasse 12 hieß es: "Das abschließende Schuljahr führt in die wissenschaftlichen Arbeitsmethoden der Geographie ein durch die allseitige Analyse der Heimatlandschaft, durch Auswertung von Spezialkarten in Verbindung mit Exkursionen, durch Heranziehung von Statistiken und Literatur und unter Mitwirkung von Lokalgeschichte. Die fächerverbindende Aufgabe der Schulerdkunde macht in diesem Abschlußjahr eine besonders enge Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrern, vor allem der Geschichte und Sozialkunde, erforderlich." (S.508) Als Themen wurden u. a. vorgeschlagen: "Der deutsche Außenhandel", "Entwicklung, Gestalt und Aufgabe deutscher Großstädte". Die Arbeit von GEIPEL an einem Wiesbadener Gymnasium beweist, daß damit zumindest Möglichkeiten für Unterrichtsformen und -ergebnisse geöffnet waren, wie sie im heutigen Kurssystem nicht besser verwirklicht und erreicht werden. In der überarbeiteten Fassung von 1964 heißt es: "11. Klasse. Einführung in geographische Arbeitsweisen. Angewandte Geographie im Heimatraum." (S.16)

Ein wesentlicher Unterschied zu früher besteht freilich in der äußeren Differenzierung in Grund- und Leistungskurse. Ausgehend von der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Unterrichtsfächer, womit die Übertragbarkeit der Grundprinzipien anerkannt wird, fällt die wissenschafts-propädeutische Aufgabe den individuell gewählten Schwerpunkten, den Leistungskursen zu, deren zeitlicher Rahmen (ca. 60 Stunden je Halbjahr) bessere Voraussetzungen bietet als sie die meisten Seminare an den Hochschulen (ca. 20 - 28 Stunden) haben.

Die Grundkurse sollen einer zu starken Spezialisierung entgegenwirken und dienen überwiegend dem orientierenden Lernen im Sinne WOCKES (1965).

Das bedeutet nicht die Anhäufung enzyklopädischen Übersichtswissens, sondern eine geringere Vertiefung relevanter Bereiche. So können Möglichkeiten und Grenzen von Methoden nicht in jedem Fall hinterfragt werden. Sie müssen es auch nicht, da diese Aufgabe dem Leistungskurs in einem anderen Fach zufällt. Die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale von Grund- und Leistungskursen sind:

- "die Menge und die Komplexität der zu verarbeitenden Information,
- der Grad der Abstraktion,

- das Maß an Differenzierung bei der Bestimmung von Begriffen und der Erfassung von Merkmalen,
- der Grad des Methodenbewußtseins,
- der Umfang des Transfers von Lernresulten auf neuartige Situationen oder auf eine höhere Abstraktionsebene,
- das Angebot an Lernsituationen, die divergierendes Lernen herausfordern,
- der Grad der anzustrebenden Selbständigkeit bei der Problemstellung und Problemlösung." (Der Hessische Kultusminister 1975, S.6)

Wenn die prinzipielle Gleichwertigkeit der Unterrichtsfächer im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenbereich der Oberstufe zugunsten des Faches Geschichte aufgehoben werden soll (vgl. GR 29, 1977, S.246), so mag ein Motiv für diese Absicht (gewesen) sein, daß Geschichte nicht so hautnahe Probleme behandelt wie den Bau einer Startbahn, einer Autobahn, eines Kernkraftwerkes.

Abb. 1: Übersicht über die angesprochenen Arbeitshefte für die Sekundarstufe II

Raum und Gesellschaft	S II Arbeitsmaterialien Geographie	Materialien für die S II Bereich Gesellschafts- wissenschaften
a	b	c
1 Stadt und Stadtregion (1975)	Stadt - Vorzugsraum oder Krisengebiet? (1976)	Probleme der Stadt und Aufgaben der Stadtpoli- tik (1973) Stadterneuerung und Stadtsanierung (1976)
2 Bevölkerungsentwicklung und Mobilität (1975)		
3 Industrialisierung und Raumentwicklung (1975)	Industrie (1980)	
4 Landwirtschaft und Wirt- schaftsordnung (1973, 1978 ²)	Landwirtschaft (1980)	
5 Staaten und Grenzen (1975)		
6 Welt- und Großmächte (1979)		Weltmacht USA in ihrer Bedeutung für die Bun- desrepublik Deutschland heute (1976)
7 Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik (1973)	Bevölkerungsprobleme in Ländern der Dritten Welt (1976)	
8 Landschaftsökologie (1977)	Umweltprobleme und Um- weltschutz (1976)	

9 Raumordnung - Strukturprobleme und Planungsaufgaben (1977)	Raumordnung und Landesplanung (1977)
10 Geofaktoren und Geosphäre (1980)	Einführung in die Geologie (1979)
11 Weltverkehr (1981)	Geographische Probleme weltwirtschaftlicher Verflechtungen (1979)

2. INHALTE DES GEOGRAPHIEUNTERRICHTS IN DER SEKUNDARSTUFE II

Die Geographie in der Sekundarstufe II ist dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet. Dazu heißt es in der KMK-Vereinbarung:

"Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld werden gesellschaftliche Sachverhalte in struktureller und historischer Sicht erkennbar gemacht. Durch geeignete, auch fächerübergreifende Themenwahl, sollen Einsichten in historische, politische, soziale, geographische, wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte sowie insbesondere in den gesellschaftlichen Wandel seit dem industriellen Zeitalter und in die gegenwärtigen internationalen Beziehungen und deren Voraussetzungen vermittelt werden." (II 4.2-4).

Undeutlich bleibt, was "Geographische Sachverhalte" meint. Daß muß kein Nachteil sein, sondern läßt Freiräume. Allerdings: die "Einsicht in die Mathematisierung von Sachverhalten, in die Besonderheiten naturwissenschaftlicher Methoden, in die Entwicklung von Modellvorstellungen und deren Anwendung auf die belebte und unbelebte Natur" wird als Bestandteil des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldes gesehen (II 4.2-4). Das könnte bedeuten, die Physische Geographie bleibt weitgehend ausgeklammert bzw. wird mehr oder weniger intensiv (zumeist letzteres) von den Naturwissenschaften betreut. Damit bestünde eine ähnlich nachteilige Spaltung der Geographie, wie sie die schwedischen Schulgeographen seit Jahren kennen und beklagen, für die aber auch bei uns immer wieder einige ihre Stimme erheben. Streng genommen wäre ein geökologischer Kurs im Rahmen der Geographie dann nicht möglich.

Betrachtet man die Themen der Geographielehrpläne für die Sekundarstufe II (vgl. BAUER 1976, S.100 f), so scheint die letzte Interpretation zuzutreffen. Eindeutig überwiegt der sozialgeographische Bereich. Zwar wird in allen Ländern ein Kurs 'Landschaftsökologie' vorgesehen, doch nur in Berlin werden Themen wie 'Planetarische Windsysteme', 'Verwitterung', 'Boden' als Wahl-

pflichtkurs für die Klasse 11 angeboten. Seit dem Schuljahr 1979/80 sieht das Saarland für die gleiche Klassenstufe hingegen ausschließlich physisch-geographische Unterrichtsinhalte vor: Geomorphologie (22 Stunden), Klimatologie (19 Stunden), Biogeographie (12 Stunden), die zusammen den Grund für ökologische Landschaftsforschung legen sollen. (Der Saarländische Kultusminister 1979). Bodenarten und -typen, andere exogene Kräfte als fluviatile, werden darauf aufbauend ab 12/1 in Verbindung mit Fallstudien behandelt.

Ein ähnliches Bild geben die Themen der geographischen Arbeitshefte für die Sekundarstufe II (vgl. Abb. 1). Erst in den letzten Jahren kamen physisch-geographische Inhalte hinzu. Es bleibt zudem zu beachten, daß sie nur ein unverbindliches Themenangebot darstellen, aus dem Lehrer und Schüler auswählen, keineswegs obligatorische Inhalte.

3. LEHR- UND LERNMITTEL IM INTERAKTIONSSYSTEM 'UNTERRICHT'

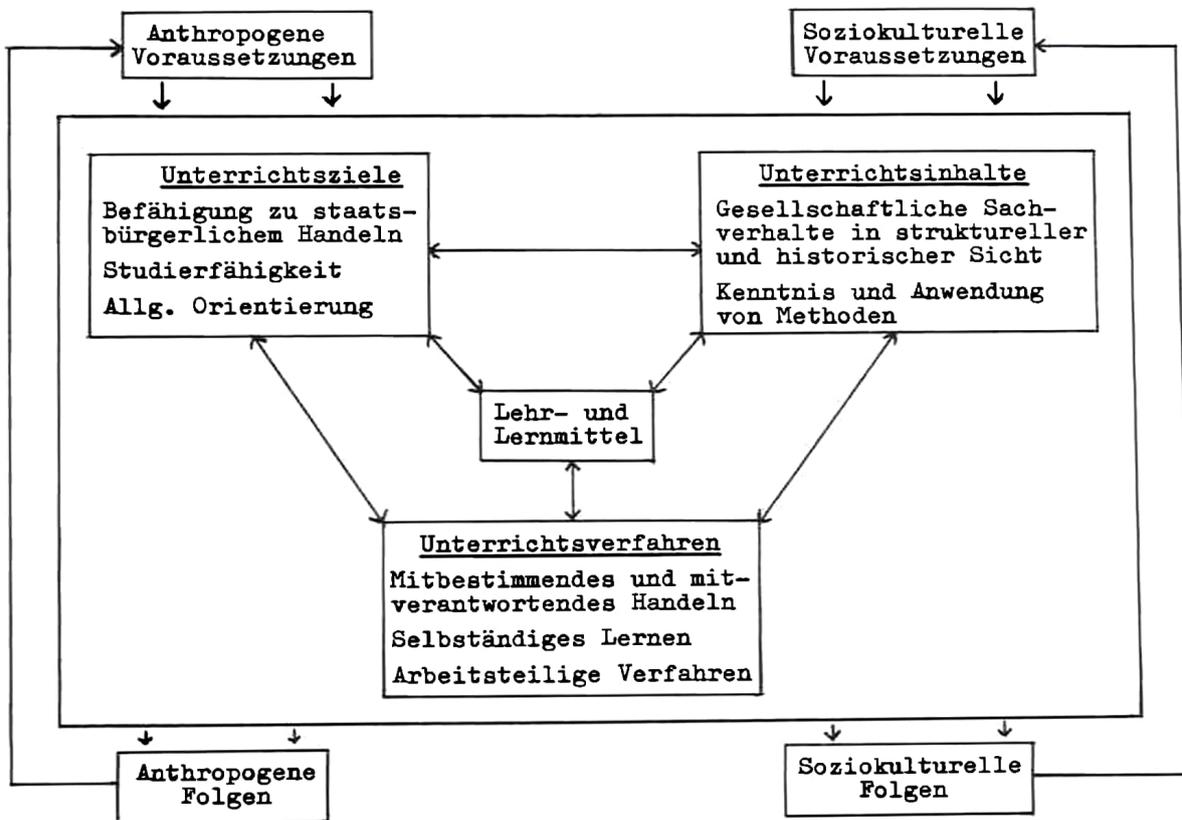
Lehr- und Lernmittel stellen e i n e n unter mehreren Faktoren von Unterricht dar, allerdings einen sehr wesentlichen. Sie stehen in einem direkten Interdependenzverhalten zu den Faktoren 'Ziele', 'Inhalte' und 'Verfahren', in einem indirekten zu den Faktoren 'Soziokulturelle Voraussetzungen' bzw. 'Anthropogene Voraussetzungen' (vgl. Abb. 2).

Wird einer der Faktoren geändert, so ergibt sich daraus ein ganz neues System. Ein Beispiel. Wenn "Anwendung von Methoden" nicht Inhalt von Unterricht ist, kann das Ziel "Studierfähigkeit" nicht erreicht werden, "selbständiges Lernen" erhält eine andere Qualität wie auch die Lehr- und Lernmittel. Umgekehrt können die Lehr- und Lernmittel so beschaffen sein, daß sie die Anwendung von Methoden erschweren oder gar verhindern, mit allen Konsequenzen für Unterrichtsziele und -verfahren.

Im folgenden soll aufgezeigt werden,

1. ob und inwieweit Arbeitshefte für den Geographieunterricht in der Sekundarstufe II die oben genannten Unterrichtsziele, -inhalte und -verfahren anstreben bzw. ermöglichen oder ob Einengungen, Behinderungen gar auftreten. Mit anderen Worten: zu fragen, welche Theorie des Lern- und Lehrverhaltens von Schülern und Lehrern das didaktische Konzept der Arbeitshefte einschließt.
2. ob die Inhalte gesellschaftliche und damit unterrichtliche Relevanz besitzen oder mehr aus einer disziplinzentrierter Sichtweise gewählt wurden.

Abb. 2 Feldtheoretisches Modell des Systems "Geographieunterricht in der S II"
(In Anlehnung an Döring 1971)



3. ob Transferleistungen der Schüler gefördert werden durch verschiedenartige Beispiele, die sowohl Verstehen, als auch Anwenden von Begriffen und Prinzipien in einer neuen Situation erleichtern.
4. welche 'Dienstleistungen' für Lehrer und Schüler die Arbeitshefte anbieten. Selbstverständlich können und sollen sie nicht den Unterricht vorproduzieren. Allein die finanziellen Aufwendungen rechtfertigen aber, sie von diesen Aufgaben nicht freizusprechen.

4. DIE NEUEN ARBEITSBÜCHER FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II

Das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe schafft die idealen Voraussetzungen, Unterrichtswerke in Themenhefte aufzulösen (vgl. Abb. 1). Ein Vergleich verschiedener Hefte zum gleichen Themenkomplex bietet sich an.

4.1 Der Themenkreis 'Stadt'

Seine gesellschaftliche Relevanz steht außer Zweifel. Dies gilt trotz unterschiedlicher Schwerpunkte für alle Hefte.

1 a (die Nummer bezieht sich auf Abb. 1) enthält drei 'Bausteine': Kap. 1 "Wachstum und Verdichtung" befaßt sich mit der historischen Entwicklung des Städtewesens bis zur Gegenwart unter Einbeziehung außereuropäischer Kulturkreise, Kap. 2 "Strukturen und Funktionen" analysiert die Hauptkomponenten der Stadt, Kap. 3 "Entwicklungsmaßnahmen, Konzepte zur Raumordnung" gibt Anregungen zur Gestaltung der Stadt in Gegenwart und Zukunft.

Einen ähnlichen Aufbau finden wir bei 1 b: "Städtewachstum", "Problemfelder City, Altstadt und Sanierung, neue Großwohnsiedlungen, Stadtverkehr", schließlich "Modelle der Stadtentwicklung".

Im Gegensatz zu den beiden ersten Heften skizziert 1 c den Ablauf eines Kurses. Es beginnt mit der Motivationsphase, schließt zwei Arbeitsphasen an: "Die Stadt. Gestalt - Gliederung - Funktionen - Probleme" und "Aufgaben und Möglichkeiten der Stadtpolitik und der Stadtplanung". Am Schluß stehen Überlegungen zur Weiterführung der Arbeit. Ein knapper historischer Rückblick beschränkt sich auf die Zeit seit 1945 als unmittelbarer Vorgabe für die gegenwärtige Situation. Im Zentrum des Kurses steht die Planung der Stadt als Umwelt des Menschen in Gegenwart und Zukunft sowie die Grenzen durch Finanzrahmen und Mitbestimmung der Bürger.

Alle Hefte wollen die eigene (Untersuchungs)Arbeit der Schüler provozieren und geben dazu Hilfen in unterschiedlichem Umfang. 1 a skizziert z. B. sieben Merkmale der City und gibt knappe, klare Hinweise auf Methoden der Stadtforschung, die auch der Schüler leicht anwenden kann. Kartographische Darstellungsmöglichkeiten statistischer Erhebungen werden diskutiert, Fragebogenbeispiele vorgestellt (S. 37, 43, 58). Auch 1 b gibt methodische Hilfen, ohne sie jedoch zu präzisieren (S.26). Im Gegensatz zu 1 a enthält der Band mehr Hintergrundinformationen, Entwicklungen werden erläutert, verschiedene Beispiele, z. B. die Gegenüberstellung von Münchner City und einer City in den USA, erhöht das Verständnis der Begriffe. Heft 1 c besticht durch das Engagement des Unterrichtsorganisationsorganisations, der die Schüler in die Organisation des Kurses einbezieht, ihnen durch kontroverse Darstellungen Entscheidungsverhalten abverlangt, Hilfen für die eigene Arbeit bereithält und zur Anwendung der am Hauptbeispiel (Göttingen) gewonnenen Ergebnisse auf andere Beispiele auffordert. Fehlende Ausführlichkeit der Methodenbeschreibung wird durch gezielte Hinweise auf Zeitschriftenaufsätze kompensiert, die Schüler lernen eine neue Informationsquelle kennen. Zwei Beispiele sollen Intention und Aufgabenstellung kennzeichnen. Zum Citymodell: "Welchen Sinn haben Modelle, wenn man sie doch in Wirklichkeit kaum oder nur selten findet?" (S.17) Zur Beteiligung an Planungsprozessen: "Untersuchen Sie die Anlässe für die Bildung von Bürgerforen, und analysieren Sie die Interessenlage. - Diskutieren Sie die "Formen der Beteiligung" (S.49).

Ähnliche Aufgaben sucht man vergeblich in 1 a. Arbeitsthemen und Referate am Ende jeden Kapitels bleiben Brocken, z. B. "Flächennutzungsplan, Bebauungsplan"; "Charta von Athen"; "Zersiedlung". Weiterführende Literatur wird angegeben, aber nicht gewichtet, Begriffe zusammengestellt, aber kein Verweis auf den Textzusammenhang gegeben. Nachteilig macht sich das Fehlen genauer bibliographischer Angaben bei Zitaten bemerkbar. Ein Aufsuchen des Kontextes, ja ein Finden der Schrift in einer Bibliothek wird unmöglich. Und wissenschaftliches Arbeiten soll geübt werden!

Dagegen ist 1 b arbeitsmethodisch gut erschlossen. Jedem Kapitel folgen Fragen und Anregungen, auf das vorausgehende Material bezogen und oft mit dem Hinweis, eine Erscheinung im Schulort zu untersuchen. Weiterführenden Referatthemen, z. B. "Stadterneuerung nach dem Städtebauförderungsgesetz", wird Literatur zugeordnet mit ausführlichen bibliographischen Angaben. Auch Zitate werden bibliographisch genau ausgewiesen. Ein Anhang bringt Begriffserläuterungen, die sicher noch zu vermehren wären, sowie ein weiteres Litera-

turverzeichnis zu den einzelnen Kapiteln, das Bücher für die Schülerbibliothek besonders kennzeichnet. Hilfreich die durchlaufende Nummerierung der Materialien.

ZUSAMMENFASSUNG

1 a bietet gute methodische Hilfen für die eigenständige Arbeit der Schüler, jedoch keine Fallstudien. Die müssen im Umkreis der Schule gesucht werden. Es eignet sich daher vorwiegend für anspruchsvolle Leistungskurse und bedarf der Ergänzung.

1 b enthält in größerem Maße Informationen, Material, mit dem die Schüler arbeiten können. Die methodischen Anleitungen fallen meist recht knapp aus. In Grundkursen und weniger stark motivierten Leistungskursen zu verwenden. Sinnvoll die Ergänzung durch 1 a

1 c zielt vor allem auf die argumentative Auseinandersetzung zunächst mit den Materialien, sodann aber mit der planenden Verwaltung. Die kritische Erprobung von Methoden hat Gewicht, doch nur als Vehikel, Schüler mündig zu machen, nicht als Eigenwert. Die Konzeption ist stärker als in anderen Heften fächerübergreifend angelegt.

Das zweite Heft zu 1 c beschäftigt sich mit einem Teilproblem, der Stadtsanierung. Es legt Material zu einem speziellen Fall vor, das z. T. von Schülern eines Leistungskurses erarbeitet wurde. Es zeigt beispielhaft, was und wie bei einem solchen Thema erarbeitet werden kann und eignet sich darüber hinaus zum Transfer oder zum Vergleich mit eigenen Lösungen. Die Grundkonzeption entspricht im wesentlichen der des ersten Heftes von 1 c.

(wird fortgesetzt)